

Recibido: 14/04/2010  
Aceptado: 10/10/2010

## Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes como Recurso Especializado de Orientación (Programa Almida)

### Improvement Program of Social-cognitive Skills in People with Different Abilities and Guidance Resource Specialist (Almida Program)

Ángel Luis González Olivares\* y Jesús A. Beltrán Llera\*\*

\*Universidad Nacional de Educación a Distancia, \*\*Universidad  
Complutense de Madrid

*Resumen: El Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes es un conjunto de actuaciones de orientación social y laboral y asesoramiento para la consecución de competencias sociales, intelectuales y cognitivas, con la finalidad de mejora de la autonomía personal, la responsabilidad del proceso de aprendizaje personal y profesional, y las condiciones que favorecen la adquisición de competencias de afrontar retos y desafíos de la vida de cada persona con discapacidad. Este Programa se fundamenta en el paradigma cognitivo, en la orientación psicopedagógica y el aprendizaje significativo, y es una intervención con personas con discapacidad para ayudarles en su integración social y laboral. Está identificado con un enfoque ecológico, enfoque que defiende que la acción orientadora ha de plantearse desde las características y demandas del ambiente de cada persona, así como de las habilidades y destrezas funcionales necesarias para la adaptación del sujeto.*

*Palabras clave: competencias sociocognitivas, capacidades diferentes, orientación, intervención psicopedagógica, enfoque ecológico.*

*Abstract: Improvement Program of social-cognitive Skills in People with Different Abilities is a set of social activities and occupational guidance and counseling skills to achieve social, intellectual and cognitive, with the aim of improving personal autonomy, responsibility for the process personal and professional learning and the conditions that favor the acquisition of skills to address issues and challenges for the life of every person with a disability. This program is based on the cognitive paradigm in counseling and meaningful*

*learning, and intervention with people with disabilities to help their social integration and employment. Is identified with an ecological approach, an approach which advocates that action must arise from the characteristics and environmental demands of each person and the skills and functional skills necessary to adapt the subject.*

*Key words: social-cognitive skills, disabilities, counseling, intervention, educational psychology, ecological approach.*

### Introducción

El Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes (Programa Almida) es un conjunto de procesos dirigidos a personas con discapacidad necesitadas de orientación, entendida ésta como una intervención psicopedagógica que trata de ayudarles a conseguir los conocimientos y habilidades que necesitan. En este programa las personas con capacidades diferentes reciben una instrucción sistemática, gradual y diferenciada dirigida a la consecución de competencias sociales, intelectuales y cognitivas, que pretenden mejorar la autonomía personal, la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje, personal y profesional, y las condiciones que favorecen la adquisición de competencias para afrontar los retos y desafíos que conlleva la vida.

En la actualidad es necesario cambiar la forma de actuar con las personas con capacidades diferentes, motivo que nos lleva a explicar los fundamentos de las actuaciones llevadas a cabo con estas personas, y los principios que argumentan y explican un cambio de modelo de orientación en este tipo de colectivos.

#### *Necesidad de un Programa que Mejore las Competencias Sociocognitivas*

El Programa Almida es un Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes surge de la búsqueda de alternativas a la habitual actuación con este colectivo. Los paradigmas formativos utilizados hasta ahora se centran en un modelo de aprendizaje obsoleto que hacen resurgir los pilares básicos de un nuevo modelo de enseñanza – aprendizaje para este grupo de personas.

La Formación Profesional de las Personas con Capacidades Diferentes ante el Paradigma del Cambio. Lo importante no es enseñar a los alumnos, sino que éstos aprendan.

El objetivo de los últimos veinte años en la preparación de la formación profesional de las personas con capacidades diferentes se ha centrado en la normalización, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo recogió y reforzó los principios de normalización e integración de la Ley de Integración Social de los Minusválidos y del Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, además introdujo el ordenamiento jurídico del concepto de necesidades educativas especiales y la Ley Orgánica 2/2006 de Educación amplió el conjunto con la consideración de la equidad, que garantizaba la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actuaba como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que derivan de discapacidad.

Además, la concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida, buscaba que todos los alumnos con capacidades diferentes alcanzaran competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como que tuvieran la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y ampliaran sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

Pero las reformas educativas que han aparecido en las últimas décadas no han logrado el objetivo esperado. La razón que se alega es que no sintonizaban con el paradigma educativo y formativo entonces en vigor (Beltrán, 2001).

*La Formación de las Personas con Capacidades Diferentes. Del Aprendizaje Tradicional al Aprendizaje Significativo*

Los programas específicos de capacitación profesional de personas con capacidades diferentes en España sufrieron un cambio en el modelo de actuación con la publicación de la Ley 13/1982 de Integración Social del Minusválido y el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial que marcan las pautas de la formación profesional en sus dos modalidades; formación profesional adaptada y aprendizaje de tareas.

La Ley 1/1990 de Ordenación General del sistema Educativo destacaba la importancia de la consecución de habilidades académicas y la formación en habilidades necesarias para la integración sociolaboral. Es decir, en conseguir la capacitación para la integración social y laboral. E incluso las características de la formación profesional en las personas con discapacidad, según los objetivos marcados por la OCDE en 1987, estaban dirigidos a: llevar a cabo un empleo útil y una actividad digna, lograr una autonomía personal, desarrollar relaciones sociales y redefinir el rol en el seno de la familia. Objetivos semejantes independientemente sean personas con o sin discapacidad.

El profesor Verdugo (1995) hablaba de una serie de características específicas de la formación profesional en personas con discapacidad como la precocidad, la individualización, la graduación, la viabilidad, el currículo estructurado, sistemático y funcional, la instrucción ubicada en la comunidad, la interacción con individuos no discapacitados y la elaboración de un programa de transición individualizado. Pero la formación, la preparación y las actuaciones con este colectivo han estado marcadas por un sistema de aprendizaje caracterizado por un enfoque muy específico y tradicional.

Mayer (1992) señaló con claridad tres interpretaciones distintas del aprendizaje; el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimientos y el aprendizaje como construcción de significado. Pero los dos primeros han sido los únicos utilizados. Para Beltrán (1996) el aprendizaje como adquisición de respuestas considera a la persona que se forma como un ser pasivo; sus respuestas correctas son reforzadas mientras que las respuestas incorrectas son debilitadas. El aprendizaje como adquisición de conocimiento, la persona formada es más activa que en el modelo de aprendizaje anterior, pero aún no tiene control sobre el proceso de aprendizaje, ya que lo verdaderamente importante es aprender conocimientos dados y definidos. Por eso, hay que dar un paso más. El tercer modelo hace hincapié en la autonomía y capacidad del sujeto para imprimir una dirección personal a su proceso de aprendizaje, destacando su actividad constructiva en la elaboración significativa

del conocimiento. Y esto sólo se puede hacer rompiendo con una cultura que durante muchos años ha puesto de relieve la importancia de la instrucción y del profesor y ha olvidado la importancia del aprendizaje y del alumno. Se trata de incorporar a la formación académica un nuevo paradigma educativo, el paradigma de la educación centrada en el alumno que aprende.

Hoy parece estar emergiendo un nuevo paradigma educativo cuya unidad de análisis no es el profesor, sino el estudiante. Se trata de un paradigma que cambia sustancialmente el centro de gravedad y, en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos, sino ayudar a alguien a adquirirlos, es decir, ayudar a aprender.

Un aspecto interesante de este paradigma es que los supuestos centrales en los que se apoya, al contrario de los paradigmas anteriores, conducen a acentuar los procesos internos a la persona que aprende, y no los factores externos al proceso de aprender como los recursos materiales, el tiempo disponible, el currículum o la información sugerida. (Segovia y Beltrán, 1998). Un paradigma centrado en el aprendizaje centra la atención en los procesos cognitivos y socio-afectivos del estudiante y suministra cambios en la estructura escolar que resultan imposibles dentro de los paradigmas actuales (Beltrán, 1999).

En este nuevo paradigma la persona que aprende es considerada como un ser autónomo, autorregulado, que domina sus procesos cognitivos y controla su aprendizaje; que utiliza sus conocimientos previos y experiencias, que comprende y adapta su aprendizaje.

En el contexto de la formación de las personas con discapacidad esta filosofía obligaría a cambiar, en gran medida, los enfoques iniciales. Habría que considerar, en primer lugar, las necesidades de estas personas en su integridad, dejando de lado el formar sólo para el empleo; deberíamos centrarnos en las personas más que en los puestos de trabajo; rebajar la consideración de empleabilidad y comenzar a hablar de preparación de competencias, desarrollar las capacidades en su máximo esplendor, sin limitarse a una preparación dirigida única y exclusivamente a unas tareas o actividades programadas. La persona debe prepararse para ser responsable de su propio aprendizaje, debe aprender a pensar, a ser crítica; en definitiva, a ser competente.

En este nuevo paradigma, la persona que aprende tiene un rol activo y participativo, se convierte como dice el profesor Beltrán (1996, pág. 20) "*en el verdadero protagonista del aprendizaje*". Rivas (1986), por su parte considera que la persona que se forma cobra importancia por sí mismo y es quien da sentido a los materiales que procesa y él es quién decide lo que tiene que aprender así como la manera de hacerlo significativamente. Aunque para ello es necesario hablar de un cambio de paradigma donde se considere una nueva forma de preparar profesionalmente; enseñar, aprender y poner en práctica competencias.

En definitiva, la formación de las personas con capacidades diferentes ha de favorecer un aprendizaje regido por criterios fiables y justificados, desde un proceso constructivo que permita que aquello que se enseña sea útil y significativo para el aprendiz, que la persona participe activamente en la adquisición de conocimientos relacionando lo que aprende con experiencias anteriores (Ausubel, 1968; McCombs & Whisler, 1997). Por tanto, el aprendizaje constructivo y significativo pasa a ser objetivo de la formación profesional y de la orientación. Y las personas, sean alumnos, educandos o trabajadores, teniendo capacidades

diferentes serán considerados alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, siempre dirigido al aprendizaje de conocimientos.

### *Los pilares de un nuevo Paradigma Centrado en el Aprendizaje*

El cambio de enfoque llevado a cabo a raíz de las investigaciones sobre la inteligencia, el nuevo concepto de aprendizaje y las experiencias educativas en ambiente natural, son pilares o líneas maestras de la nueva fundamentación de la instrucción cognitiva, que tienen a la inteligencia como eje central.

Beltrán (1996) habla de tres ideas clave sobre la inteligencia:

- a) *Inteligencia como potencia*. La inteligencia no es una ni única, sino múltiple. Hay que recordar la Teoría Triárquica de Sternberg (1993) o la Teoría de Gardner (1983) sobre las inteligencias múltiples.
- b) *Inteligencia como conocimiento*. La inteligencia no es una entidad heredada, fija e inmodificable como ha comprobado Feuerstein (1993).
- c) *Inteligencia como estrategia*. Más importante que la inteligencia que uno posee es la forma de utilizar esa inteligencia. La inteligencia se considera como una estrategia.

La formación se centra en ayudar a aprender. Y como explica el profesor Beltrán (1996, pág.318) “*aprender es construir conocimientos, es decir, una actividad del pensamiento en contacto con los datos informativos presentados, aprender es pensar y, por tanto, enseñar es ayudar a pensar*”. A la persona en formación se le considera ser activo que construye sus propios conocimientos.

Además, el aprendizaje en condiciones naturales es el aprendizaje de la vida y de la reflexión sobre las características de ese aprendizaje. Se trata de conseguir que las personas alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una formación de calidad adaptada a sus necesidades. En suma, se trata de proporcionar una preparación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.

Todo lo comentado constituye las bases pedagógicas del Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas de las Personas con Capacidades Diferentes. Su objetivo último consiste en asentar los criterios que permitan hacer frente a los importantes desafíos que la formación de las personas con discapacidad tienen ante sí y lograr las ambiciosas metas de desarrollar todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales necesarias en la sociedad actual.

En el nuevo paradigma lo importante es que los alumnos aprendan apoyados por una enseñanza entendida como es en sí una instrucción cognitiva. Como “*el esfuerzo por ayudar a los estudiantes a procesar la información de manera significativa y a convertirse en estudiantes independientes*”. (Beltrán, 1996).

Este nuevo enfoque de enseñanza tiene como objetivos: a) Enseñar para la comprensión en todas las áreas, lo que conlleva relacionar la información nueva con la información previa; b) Ayudar a las personas que se forman a aprender a aprender, utilizando estrategias de aprendizaje, auto – evaluación y auto – regulación del proceso de aprendizaje.

Pero las personas son diferentes. Las diferencias vienen confirmadas igualmente por los hallazgos de la investigación científica sobre la inteligencia que, en los últimos años, ha descubierto que los seres humanos tienen diferentes maneras de representar el significado, es decir, que hay muchas clases de inteligencia. Esto supone otro cambio cualitativo en la investigación psicológica que supone dar un salto mortal desde la “inteligencia general”, y única, que podía ser medida por los tests, a las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1995). De acuerdo con esta última propuesta, todos tenemos todas las inteligencias, pero en distinto grado y perfil. Ahora bien, la educación, hasta hace bien poco, sólo ha tenido en cuenta dos inteligencias, la lingüística y la lógica. Ha ignorado el resto de ellas: musical, kinestésica, personal, interpersonal etc. Y todas estas estructuras o moldes de la mente deben ser movilizados.

#### Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes

El Programa Almida se inspira principalmente en el Nuevo Paradigma Educativo que recoge las líneas centrales de la Psicología cognitiva, especialmente las relacionadas con las nuevas interpretaciones de la inteligencia humana. En personas con capacidades diferentes la orientación es una intervención psicopedagógica que tiene como finalidad la integración social y laboral.

Más concretamente, nuestro programa tiene cuatro pilares básicos que constituyen sus fundamentos teóricos y científicos: a) Paradigma Cognitivo; b) Orientación Vocacional; c) Enfoque Ecológico; d) Inteligencias Múltiples.

El Objetivo del Programa es mejorar las competencias sociocognitivas en las personas con capacidades diferentes.

#### *Pilares Básicos*

##### *Paradigma Cognitivo*

La Orientación de las Personas con Capacidades Diferentes.

Actualmente, la Orientación, al igual que la educación, ha cambiado, ha ido perdiendo el carácter terapéutico correctivo a favor de una postura en la que la acción orientadora se concibe como una respuesta más amplia, que tenga en cuenta los nuevos cambios sociales, culturales, y económicos, en definitiva los nuevos ámbitos de actuación donde se debe intervenir.

En la orientación de las Personas con discapacidad para su integración social y laboral, la doctora Jenaro (1999) nos indica dos directrices importantes: 1) La primera dirigida a la adquisición de medidas sociales, como la eliminación de barreras, la concienciación de la sociedad, o la aprobación de leyes que fomenten la “*discriminación positiva*”. 2) La segunda está constituida por una serie de medidas centradas en la persona. Desde esta directriz, Jenaro (1999) considera la “*madurez profesional*” o el grado de madurez exigible al sujeto en cada una de las etapas por las que va atravesando para tomar decisiones responsables o tendentes a construir un itinerario profesional.

Siguiendo a esta autora, y tomando como referencia los componentes de madurez profesional en personas con capacidades diferentes debemos distinguir:

a) **Habilidades de elección profesional:** para potenciar las habilidades de elección profesional, se debe partir del conocimiento de uno mismo, las habilidades de solución de problemas o toma de decisiones, como las habilidades de planificación, donde generalmente las personas con discapacidad tiene problemas de desarrollo vocacional (Bolton, 1975; McHugh, 1975; Lerman, 1976; Conte, 1983; Goldberg y Johson, 1978, Jenaro, 1997).

Las personas con discapacidad suelen tener mayores dificultades o accesos más restringidos a experiencias profesionales, por lo que la información sobre alternativas formativas, profesionales o laborales, es de capital importancia (Tindall, 1987; Bagley 1985; Bowe 1985; Roessler, Fletcher y Price, 1992; Consejo Económico y Social, 1995).

La acción orientadora debe ayudar en el proceso, basándose en las capacidades, intereses y valores de los orientados, y examinando su historia personal, académica y experiencias laborales, para contrastarlas con las limitaciones funcionales impuestas por sus discapacidades. Las personas de este tipo de colectivos presentan un gran hándicap de autoconocimiento, puesto que ignoran o anulan las capacidades que no tienen afectadas con sus limitaciones, sus intereses son vagamente materiales, solo se centran en conseguir algo (trabajo, dinero,...) y no es autorrealización personal, y la personalidad está deteriorada por los síntomas depresivos.

b) **Habilidades para la obtención de su empleo:** El mundo del trabajo está diseñado para trabajadores sin dificultades, sin limitaciones, sin discapacidades.

La búsqueda de empleo no contempla excepciones. El entrenamiento en entrevistas de trabajo, habilidades de autopresentación o en la realización de un currículum son actividades básicas, aunque no las únicas para la obtención de un empleo. Flynn (1991) (citado por Jenaro (2008), pág. 5) destaca que los únicos servicios de orientación eficientes para personas con discapacidad en busca de trabajo, son los relacionados con el emplazamiento en un trabajo. Este entrenamiento, necesario para la población general, es más importante para personas desempleadas, y por supuesto, para las personas con discapacidad, que muchas veces deben hacer frente a otras “*minusvalías*” como son la escasa formación, y la poca experiencia laboral. Ello nos describe una problemática real en el asesoramiento vocacional en España.

c) **Habilidades de Mantenimiento de un Empleo:** hay que proponer una actitud positiva hacia el trabajo, porque una persona con discapacidad adecuadamente cualificada, pero con una pobre actitud hacia el trabajo tiene menos probabilidades de encontrar y mantener un empleo como dicen Pierson y Crimando (1988) (citado por Jenaro (2008), pág. 9).

En las habilidades para mantener un empleo pueden diferenciarse las habilidades profesionales o capacitación profesional, y las habilidades de supervivencia. Las primeras se basan en la formación profesional; y las segundas son aquellas que permiten que un sujeto se mantenga o “sobreviva” en un empleo. En éstas son claves las habilidades sociales e interpersonales, el entrenamiento en solución de problemas, las técnicas de autocontrol y el entrenamiento para mejorar la flexibilidad o adaptación a los cambios que se originan en el desarrollo de la carrera profesional de un sujeto. Conductas claves para mantener un trabajo son las responsabilidad, asistencia al trabajo y honestidad, la aceptación del rol laboral, la flexibilidad a los cambios, la productividad, el control del propio trabajo, la aceptación de la supervisión, el mantenimiento de las relaciones adecuadas con los compañeros, y el afrontamiento de las demandas diarias del trabajo (Farley, Parkenson, Farley y Martin, Marshall, y Maxon, 1993; Mueller y Wilgosh, 1991).

La orientación profesional debe facilitar la selección y la obtención y mantenimiento de un trabajo que sea consistente con las capacidades e intereses del cliente.

### *Orientación Vocacional*

La Base de la Atención y Asesoramiento para el empleo

La Atención y el Asesoramiento para el empleo se nutren de la Orientación Vocacional. Lo vocacional se constituye en una faceta del desarrollo psicosocial, un proceso psicológico (afectivo, cognitivo y comportamental) de carácter gradual, que lleva al individuo a su plena socialización a través del empleo del tiempo útil o productivo, por medio de su inserción en el mundo laboral u ocupacional (Rivas, 1988).

La intervención psicopedagógica desarrollada por el Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes es en sí un proceso de ayuda continuo para la adquisición de competencias que ayudarán al desarrollo de la inserción e integración sociolaboral.

La Orientación Vocacional en personas con capacidades diferentes, ha tenido dos directrices tradicionales según el contexto donde ha convivido. En este sentido se debe realizar una diferenciación entre las políticas sociales integradoras que han caracterizado a algunos países desde la década de los 60, como los países nórdicos, y la de otros países que han mantenido durante más tiempo una política de diferenciación.

Álvarez Rojo y García Pastor (1996) describen el enfoque centrado en la deficiencia, en la discapacidad. En los Estados Unidos donde los servicios postescolares que se han encargado hasta ahora de proporcionar trabajo a las personas con discapacidad han sido los llamados “*Servicios de Rehabilitación*”, de ahí han surgido una amplia literatura al respecto que incluye algunas publicaciones periódicas (Journal of Rehabilitation, Journal of Applied Rehabilitation Counseling, Rehabilitation Counseling Bulletin, Journal of Private Sector Rehabilitation, etc.) En este contexto la rehabilitación se define como “*una secuencia de servicios, planificados por el consumidor y consejero rehabilitador para maximizar la Empleabilidad, integración y participación de las personas con discapacidades en un lugar de trabajo y en la comunidad*” (Jenkins, Patterson y Szymansky, 1992).



Otras corrientes asociadas a las teorías sobre la elección vocacional, sobre el ajuste al trabajo y la teoría de desarrollo de la carrera (career development) han hallado su fundamentación en la rehabilitación vocacional.

La Teoría de la Elección Ocupacional desarrolla y aplica el Modelo de Krumboltz, con bases conductistas que se amplían hasta tomar como base las aportaciones del aprendizaje social de Bandura (1986). Este modelo se centra en los aspectos conductuales, aunque descuida otros como los sentimientos, actitudes u opiniones (Thomas, Thoreson, Butler y Parker, 1992).

Krumboltz (1979) diseñó un modelo denominado Teoría del Aprendizaje Social para la toma de decisiones vocacionales. Planteaba un proceso de ayuda tomando como bases las técnicas de modificación y refuerzo de la conducta. Está claro que la persona tiene que cambiar, tiene que modificar su forma de ser, en definitiva su conducta. En ocasiones hay, incluso, que obligarla porque no es consciente de que puede cambiar a mejor. Esto es fundamental como punto de partida, de hecho, el cambio es el primer paso para poder avanzar en la intervención. Esta acción orientadora, de vital importancia en el programa de mejora de las competencias sociocognitivas, se puede estudiar en algunos trabajos (Rivas, 1988; Rodríguez Moreno, 1992; Álvarez, 1995) donde se describe un proceso orientador dirigido a la enseñanza – aprendizaje de habilidades y destrezas implicadas en el proceso de elección profesional (Mittchell y otros, 1979). El Programa Almida busca la elección vocacional provocando el cambio de conducta, pero también tiene en cuenta más aspectos porque se reconoce que los sentimientos, las actitudes, opiniones y contexto tienen también importancia. Además pretende ser un programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje donde el aprendizaje se considera como *“un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de una práctica”* (Kimble, 1971; Beltrán, 1984; Beltrán, 1996). Pero siempre un cambio consciente con sentido y significado para la persona.

Según Álvarez y García (1997):

*“El contexto juega un papel tan importante en el desarrollo vocacional que en este modelo el ajuste laboral es definido como el producto de la interacción dinámica del ambiente en que se mueve el sujeto con tres factores de personalidad: la personalidad laboral, las competencias laborales y los objetivo ocupacionales”* (Pág. 33).

Para esta teoría el desarrollo de la personalidad laboral tiene lugar fundamentalmente durante la infancia, bajo la influencia de la familia, y que las competencias laborales evolucionan a lo largo del periodo escolar al hacer frente el sujeto a las demandas físicas, sociales y mentales del trabajo escolar. Pero la personalidad también puede cambiar en otras etapas de la vida (adolescencia, madurez, jubilación), además la personalidad laboral se modifica a veces por circunstancias imprevistas (accidentes, enfermedades,...) en distintas etapas de la vida, donde aparte de influir la familia, el ambiente – contexto, también el cómo ver las cosas, el autoconcepto ocupacional.

### *Enfoque Ecológico*

#### Intervención basada en el Enfoque Ecológico

El Modelo Ecológico puede ser considerado como una forma de concebir las relaciones del hombre con el mundo. El rasgo definitorio de este enfoque es su enorme preocupación por las relaciones persona-ambiente. Las estructuras ecológicas (determinadas por factores como las relaciones interpersonales, los roles, las actividades, las oportunidades y los recursos) tiene una contextualización del sujeto que no excluye la consideración de su singularidad. La acción orientativa y formadora se organiza con referencia a dos ámbitos: el ambiente en el que el individuo va a desarrollarse y las percepciones individuales respecto al trabajo y la formación para el mismo.

En España, la Educación Especial dirigida a alumnos y alumnas adolescentes en su especial enfatización del desarrollo de habilidades académicas, en lugar de centrarse en ámbitos más pragmáticos necesarios para que los deficientes se comporten de manera satisfactoria en la sociedad, se ha centrado en adquirir habilidades de cálculo y lecto-escritura, en vez de aprender habilidades laborales y de adaptación a la sociedad. Tomando como base en el Aprendizaje de Tareas, siendo ello un claro ejemplo de aprendizaje como adquisición de respuestas.

En los años 60, comenzó en algunos países como Estados Unidos y Holanda, un cambio considerable cuando se comenzó a sustituir los programas de desarrollo de habilidades académicas (“*Watered – Down*”) por programas “*Work – Study*”, en los cuales los alumnos y alumnas secuencializaban el tiempo de formación entre el aula y centros de trabajo. Comenzaban los primeros indicios de aprendizaje como adquisición de conocimientos.

Verdugo (1989, pág.96) decía que: “*Estas experiencias dentro de la escuela ayudan a determinar el tipo de trabajo que el sujeto necesita fuera de la escuela*”. En función del desarrollo del aprendizaje y sus capacidades, los alumnos se ubicaban en la industria, talleres protegidos u ocupacionales,...

Después de los Programa *Watered – Down* y *Work – Study* surgieron varios modelos de programas prevocacionales y vocacionales. Uno de ellos, el movimiento “*Career Education*”. Este programa estaba formado por todas las habilidades, conocimientos y actitudes necesitadas por el alumno para adaptarse adecuadamente a las expectativas de los roles que engloban su ciclo vital. (Mithaug, 1981).

“*Career Education*” pretendía ayudar a cada sujeto a aprender más acerca de sí mismo, de sus potencialidades y de sus metas, de manera que su vida podía orientarse de acuerdo con sus propios intereses, valores, potencialidades y necesidades. (Brolin y Kokaska, 1979).

Era un enfoque cuya finalidad se basaba en que las personas con discapacidad tendían a la “*normalización*” desde una perspectiva humanística y sistemática.

Mithaug y col. (1977) distinguieron entrenamiento vocacional de educación especial al unir el entrenamiento a la meta final: la colocación laboral. Este modelo destacaba los

procesos y procedimientos necesarios para relacionar el entrenamiento con las oportunidades laborales en la comunidad y con las competencias y déficit del sujeto. En este sentido los objetivos eran diáfanos.

Con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo se recogió y reforzó los principios de normalización e integración de la Ley de Integración Social de los Minusválidos y del Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial. Además, se introdujo el ordenamiento jurídico del concepto de necesidades educativas especiales y la Ley Orgánica 2/2006 de Educación amplió el conjunto con la consideración de la equidad, que garantizaba la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actuaba como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. Además, la concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida, buscaba que todos los alumnos con capacidades diferentes alcanzaran competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y ampliaran sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas, pero siempre limitándose a una edad inferior a la edad laboral, o mejor dicho, preparación o maduración laboral.

El Programa Almida es un programa de intervención identificado con un Enfoque Ecológico (García Pastor y Alvarez Rojo, 1995), perspectiva que defiende que la acción orientadora ha de plantearse desde la deferencia de las características y demandas del ambiente de cada persona, así como de las habilidades y destrezas funcionales necesarias para la adaptación del sujeto. Se considera el ambiente en sentido amplio: ambiente vital (trabajo y vida personal – social) a lo largo de la evolución hacia la inserción laboral.

El enfoque ecológico del desarrollo vocacional asienta sus raíces en diferentes planteamientos de la psicología del desarrollo, ejemplo es la perspectiva interaccionista (Magnuson y Allen, 1983), el desarrollo a lo largo de la vida (Life – Span Developmental Approach), y en las propuestas de la orientación para el desarrollo de la carrera (Walsh y Osipow, 1990). Como hemos explicado anteriormente el rasgo definitorio de este enfoque es su enorme preocupación por las relaciones persona – ambiente (Bronfenbrenner, 1987).

El Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas realiza un diagnóstico vocacional planteado desde una concepción holística y ecológica, reconociendo al sujeto como un todo, no como una suma de habilidades e inhabilidades, y no separado de los contextos naturales donde vive y encuentra significado su forma de ser. Además busca la normalización en la vida de las personas con capacidades diferentes.

### *Inteligencias Múltiples*

Las capacidades diferentes son múltiples capacidades

En este mundo tan complicado las personas tenemos algo que nos diferencia unas a otras, algo genuino, único y exclusivo... Hay dos maneras de ver este fenómeno, y por tanto de vivirlo. Todas las personas nacemos iguales, todos somos personas, unas se pasan toda una vida

queriendo destacar, ganar, liderar... ser diferentes a otras personas; otras que aún partiendo de la misma realidad, el ser persona, por una característica o capacidad diferente se pasan toda una vida queriendo pasar desapercibidos, inadvertidos, simplemente normales.

Todos queremos ser diferentes, pero por qué no es lo mismo tener Capacidades Diferentes que tener Diferentes Capacidades.

En esta misma línea, Nickerson señalaba que:

*“Lo difícil es proponer una definición que a los ojos de todo el mundo, o siquiera de un subgrupo numeroso de las personas que trabajan en este campo, capte en realidad la esencia de ese concepto. Más aún, y sin negar la posibilidad de que haya un factor general de la inteligencia, estamos de acuerdo en que la inteligencia se manifiesta de muchas maneras y en que es probable que las personas que por lo general consideramos como especialmente inteligentes den pruebas de poseer una serie de habilidades intelectuales.”* (Nickerson y et. 1985, pág. 35).

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) cambió la valoración y el concepto de Inteligencia. Al igual que había un descontento general con el concepto de CI y con las visiones unitarias de la inteligencia, los trabajos de Thurstone, J.P Guilford criticaban argumentadamente estos temas, con el concepto de discapacidad ocurre prácticamente lo mismo. Hay que detenerse en las fuentes de información más naturales, en el modo de cómo las personas utilizan capacidades que son importantes para su modo de vida.

Podríamos partir con la pregunta, ¿qué es la discapacidad? Puede ser la falta, el mal desarrollo, la imperfecta ejecución de una capacidad plena. Pero también puede ser la mala utilización, la inadecuada aplicación o la nula acción de una capacidad, por el no descubrimiento, el mal aprendizaje o la incorrecta instrucción.

El Programa Almida se fundamenta en la teoría de las capacidades múltiples en las personas con capacidades diferentes. En este ámbito, el objetivo de la orientación deberá ser el de desarrollar las capacidades múltiples y ayudar a las personas con capacidades diferentes a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de capacidades. Las personas que reciben apoyo en este sentido, serán más implicadas y competentes y, por ende, más proclive a servir a la sociedad de manera constructiva. En definitiva hablamos de una orientación centrada en el individuo.

Como decía Gardner (1995) *“somos tan diferentes entre nosotros, en gran parte, porque todos tenemos diferentes combinaciones de inteligencias”*. Y trasladándolo a nuestro contexto, es tan complicado buscar la normalización que es imposible encontrarla, porque somos tan diferentes entre todos, porque todos tenemos diferentes capacidades.

Descripción del Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en personas con Capacidades Diferentes

*Finalidad*

Partiendo que el objetivo del programa es la mejorar de las competencias sociocognitivas en personas con capacidades diferentes, debemos conocer qué es lo que entendemos por competencias.

*Concepto de Competencia*

CINTERFOR/OIT expresa que la competencia laboral es “*la capacidad real para lograr un objetivo o un resultado en un contexto dado*” (CINTERFOR/OIT, 1995). Por su parte Irigoien (1999) nos comenta que no se trata de “*algo*” que una persona aprende para repetirlo después en el tiempo dentro de las mismas coordenadas. Es un “*aprendizaje*” que constituye un capital que la persona, con todo lo que es y tiene, pone en juego adaptativamente según las circunstancias en que se encuentre.

Las competencias son fundamentales tanto en el presente de la personas con capacidades diferentes, como en sus posibilidades de movilidad horizontal y vertical, con ascensos o cambios de trabajo. Los certificados de la educación formal y de la formación profesional no siempre reflejan capacidades reales de las personas para desempeños competentes posteriores. Precisan, a menudo, ajustarse más a la realidad de lo que la persona conoce y lo que la persona sabe hacer con lo que conoce. Por muchos años se habló de que había que ayudar a las personas con discapacidad a adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas. El concepto de competencias suena bastante parecido. ¿En qué consiste la diferencia? La diferencia mayor está en que este nuevo concepto de competencias abarca el desarrollo de las actitudes de la persona, lo que el individuo es en su afectividad y su volición, buscando un enfoque integrador en que la persona desde su ser ponga en juego todo su saber y su saber-hacer. (Irigoien, 1997)

Las competencias identifican funciones, conjuntos de tareas, no puestos de trabajo propiamente tales, ni conjuntos de operaciones; se trata de situaciones concretas de trabajo y no de los elementos estructurales de una operación o de sus elementos. Un aspecto central a considerar respecto a competencias es todo el desarrollo de los programas de formación profesional ocupacional que han buscado facilitar la acumulación de recursos y el desarrollo de capacidades que la persona debía poner en juego, *movilizar*, más tarde para poder demostrar una competencia. Expresado de otra manera, las competencias sólo se han desplegado en una situación de trabajo y no en las aulas y talleres de formación. Los casos en que se podrían desarrollar competencias en situaciones de formación podría ser cuando participan en un curso trabajadores/ as en servicio que puedan aplicar los aprendizajes en situaciones laborales reales o simuladas. Pero para mejorarlo el Programa Almida pone de manifiesto una serie y conjunto de acciones que se explican a continuación.

### *Definición*

El Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas es un conjunto de actuaciones de orientación social y laboral y asesoramientos para la consecución de competencias sociales, intelectuales y cognitivas, que pretenden mejorar la autonomía personal, la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje, personal y profesional y las condiciones que favorezcan la adquisición de competencias para afrontar los retos y desafíos que conlleva la vida de cada persona con discapacidad que es intervenida por el Departamento de Orientación.

### *Objetivos*

Objetivo Principal:

1. Mejorar las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes.

Objetivos Específicos:

1. Mejorar la autonomía personal.
2. Optimizar el proceso de aprendizaje personal y profesional.
3. Favorecer las condiciones de adquisición de competencias que ayuden a afrontar retos y desafíos de la vida.
  - a. Mejorar de manera general en los estados de las personas con capacidades diferentes atendiendo a: a) Depresión; b) Un amplio rango de problemas psicopatológicos; c) Bienestar psicológico; d) Autoconcepto integrado por cinco dimensiones: académico-laboral, emocional, familiar, físico y social.
  - b. Estrategias de Aprendizaje.

### *Procesos Cognitivos*

Los Procesos del Programa Almida suponen un cambio para la persona, en varios sentidos: mejora de competencias para afrontar sus expectativas, mejora en la percepción misma (autoconcepto) y mejora en la autovaloración que se hace de sí misma (autoestima). En este camino, el concepto de competencia se centra en la capacidad de la persona para situarse favorablemente ante las oportunidades de empleo y de las diferentes situaciones sociales.

Partimos de que *“la mayoría de las personas tienen un potencial como para desarrollar unas habilidades de pensamiento muchísimo más eficaces que las que tienen”* (Nickerson y et. (1985), pág. 83). Y que *“no hay que perder de vista el hecho de que lo que importa realmente en el mundo no es el nivel de inteligencia que tengamos, sino lo que seamos capaces de obtener con esa inteligencia”* (Sternberg 1996, pág. 131).

Diferenciamos dentro de la competencia para el empleo, dos dimensiones de la Empleabilidad: la interna, basada en la persona, conjugada con un conjunto de factores (cualificaciones profesionales, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes, autoconocimiento, reconocimiento de oportunidades, desarrollo profesional,...) y la dimensión externa, que relaciona a la persona con un mercado de trabajo en constante evolución y transformación (Ceniceros y Oteo, 2003; Cáritas, 1999).

Como hemos descrito anteriormente el Programa Almida es un programa dinámico, y como tal *“considera a la inteligencia como un proceso dinámico autorregulatorio que responde a la intervención ambiental externa”* (Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller, 1980, pág. 2).

Tiene muchas analogías con el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein, porque realiza en las personas una modificación cognitiva; *“cambios estructurales o cambios del estado del organismo provocados por un programa deliberado de intervención que facilita la aparición de un crecimiento continuo que hace al organismo receptivo y sensitivo a las fuentes de estímulo internas y externas”* (Nickerson y et. 1985, pág. 180).

Feuerstein consideraba que *“el objetivo es cambiar la estructura cognitiva del individuo retardado y transformarlo en un pensador independientemente y autónomo, capaz de producir y elaborar ideas”* (Nickerson y et. 1985, pág. 182).

El Programa Almida pone de manifiesto la importancia que tiene reforzar la confianza en sí mismo de los participantes, afianzar su sentimiento de pertenencia a un grupo y mejorar la capacidad de identificar y resolver problemas. También pretende no sólo mejorar las capacidades personales, sino también propiciar la integración social y laboral de las personas para que puedan identificar los obstáculos presentes en el mercado de trabajo y generar estrategias individuales y colectivas para enfrentarlos.

#### *Fases del Programa*

Aunque el Programa Almida se desarrolla en un conjunto estandarizado de procesos y procedimientos técnicos, que de manera simplificada, se describe en un conjunto de fases continuadas:

1ª. Análisis y Diagnóstico Inicial (Temporalidad 4 sesiones): por medio de una entrevista individual, se diagnostica la situación de la persona, se efectúa una valoración de su nivel de Empleabilidad y su nivel de Competencia Social y se le propone información preliminar que le ayude a decidir respecto a su itinerario de inserción. Se realiza también un diagnóstico orientativo de las capacidades múltiples y se aplica los instrumentos y pruebas que descubren o detectan el nivel de depresión, un amplio rango de problemas psicopatológicos, el bienestar psicológico, el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje de cada persona participante antes de comenzar el tratamiento. Se recaban, además de los datos personales, características del perfil del trabajador, formación académica y la información de la experiencia laboral.

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida, Inventario de Depresión de Beck, Symton Check List (SCL-90 R), Escala de Bienestar de Ryff, Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu, Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Jesús A. Beltrán, Luz F. Pérez e Isabel Ortega.

2ª. Programa de Ajustes Personales y Planificación del Contexto Marco: tomando como punto de partida las vivencias de cada persona, de sus necesidades, conflictos y motivaciones, de su entorno y de sus propios recursos, se concreta su compromiso con el

proceso de cambio y se fijan unos objetivos y unas acciones determinadas para lograrlos, estableciendo en conjunto una Planificación del Contexto Marco, contexto donde se desarrollarán las competencias sociocognitivas. En esta fase se desarrollan tres acciones complementarias; Acción 1: Aceptación de nuestro Autoconocimiento y Planificación del Contexto Marco; Acción 2: Herencia y Capital de Pertenencia y Cooperación; Acción 3: Aprender a buscar soluciones.

Las actuaciones complementarias de esta fase en el Programa Almida buscan apoyar a las personas para que mejoren su autoestima, identifiquen y fuercen sus grupos de pertenencia y vínculos sociales y aprendan un abordaje sistémico de la realidad, comprendiendo que ésta es compleja y presenta problemas que es necesario saber identificar y solucionarlos individual y colectivamente.

Acción 1: Aceptación de nuestro Autoconocimiento y Planificación del Contexto Marco. (Temporalidad: 3 sesiones). Las personas con capacidades diferentes, principalmente debido a sus experiencias de vida, han desarrollado una menor autoestima de sí mismas, lo que influye de forma importante en la posición y movilidad en el mercado laboral. El orientador interviene, en una primera parte, analizando los resultados de la Fase de Análisis y Diagnóstico Inicial relacionados con el nivel de depresión (originada por sus discapacidades, enfermedades, situaciones personales y sociales, etc.), los problemas psicopatológicos (Somatizaciones, Obsesiones y compulsiones, Sensibilidad interpersonal,...), el bienestar psicológico y el autoconcepto, para posteriormente actuar individualmente en su mejora, y realizar un diagnóstico vocacional que ayude a la Planificación del Contexto Marco.

El análisis de la experiencia previa en las situaciones de la vida y las oportunidades laborales buscan promover la reflexión colectiva sobre los obstáculos más frecuentes que enfrentan las personas en el ámbito laboral y los hitos más críticos que enfrentan en el transcurso de su historia laboral.

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida, Resultados de: Inventario de Depresión de Beck, Symton Check List (SCL-90 R), Escala de Bienestar de Ryff, Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu, Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Jesús A. Beltrán, Luz F. Pérez e Isabel Ortega.

Acción 2: Herencia y Capital de Pertenencia y Cooperación. (Temporalidad: 2 sesiones). Se invita a los participantes a valorar lo que es pertenecer a algún colectivo o grupo. Y se indaga cuáles son los grupos de pertenencia de cada cual, distinguiendo los derechos y responsabilidades que conlleva la pertenencia y destacan los vínculos y las redes sociales. El orientador ayuda a mejorar la sensibilidad interpersonal, la capacidad de mantener relaciones positivas con otras personas y el autoconcepto familiar y social, tomando como base el enfoque ecológico (García Pastor y Alvarez Rojo, 1995).

*Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida*

Acción 3: Aprender a buscar soluciones. (Temporalidad: 4 sesiones). La idea principal es ayudar a los participantes a reconocer y buscar soluciones. Se sugiere que los participantes sean capaces de identificar los distintos factores que configuran una situación problemática, considerándose como un factor más en la constitución de situaciones problemáticas y de gran



importancia para la solución de problemas. La atribución de control parece aquí un punto central, en especial en el sentido que las personas comprendan que pueden enfrentarse a los problemas y que es posible adquirir a través del aprendizaje maneras más eficientes de enfrentarlos y resolverlos.

Destacamos las peculiaridades de la orientación en al Programa Almida donde el orientador es: a) Un facilitador de aprendizajes: las personas con capacidades diferentes tienen que aprender, y aprender de manera significativa. La organización y diseño de la formación profesional de este colectivo considera la importante utilización del andamiaje, los conocimientos y experiencias previas, los aprendizajes funcionales y cooperativos, como también la transferencia del aprendizaje; b) Un mediador del aprendizaje: la persona con capacidades diferentes es el núcleo esencial del proceso de formación. El orientador identifica los procesos de aprendizaje (sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, aplicación y evaluación) para desarrollarlos y mejorarlos. Y facilita las estrategias de aprendizaje (sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, transfer y evaluación).

*Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida.*

3ª. Intervención en el Contexto Marco. (Temporalidad: mínimo 10 sesiones). Aplicación de actuaciones de intervención para la Mejora de las Competencias Sociocognitivas y la Empleabilidad de las Personas con Capacidades Diferentes: a) Entrevistas específicas, tutorías, información, orientación y seguimientos personalizado, incluyendo acciones de desarrollo de aspectos personales que favorezca la ocupación, b) Programas de Formación Profesional y Ocupacional para proporcionar habilidades, técnicas y recursos para desempeñarse profesionalmente, mediante la cualificación, recualificación o actualización de competencias profesionales, con la acreditación por medio de las certificaciones correspondientes (formación profesional reglada, formación ocupacional, talleres pre – laborales, cursos de formación a la carta,...); c) Bolsa de Empleo: servicio basado en el conocimiento de las personas demandantes de empleo y de sus características formativas y profesionales, en el que se atiende a las ofertas de empleo perfiles adecuados a las necesidades y requisitos, contribuyendo a la incorporación laboral de personas con capacidades diferentes al acceso al empleo, d) Programa de Atención y de Apoyo al Autoempleo, encaminado a suscitar el desarrollo de emprendedores y dar seguimiento a iniciativas de autoempleo. Son actuaciones como la provisión de información (trámites y requisitos legales, fiscalidad, ayudas a la creación de empleo, etc.) formación básica en gestión empresarial, talleres de autoempleo, elaboración de materiales y guías, apoyo en la elaboración del plan de empresa, realización de estudios de viabilidad, etc.; e) Modelos de Empleabilidad: 1) Empleo con Inicio de Actividad: programa mixto de formación y empleo. Preparación para el trabajo con la combinación de formación teórica especializada y la práctica laboral; 2) Empleo con Adaptación y Supervisión: sistema de soporte técnico e individualizado que ayuda a personas con discapacidad a encontrar o mantener un trabajo remunerado mediante la realización de un servicio en una empresa ordinaria, ya sea pública o privada; 3) Empleo con Apoyo y Ocupación Protegida: fórmula de empleo protegido para conseguir la mayor integración de las personas con capacidades diferentes.

El desarrollo de la Fase de Intervención no implica que todas las personas deben recorrer todas las subetapas y tipologías descritas, sino que de manera particular, y atendiendo

a las características personales de cada caso, el usuario/a atendido/a seguirá un itinerario diseñado y adaptado a su perfil personal.

*Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida, Evaluación Programas Formativos, Ficha Seguimiento y Observación, Documentación oficial pertinente*

4ª. Seguimiento y Apoyo en el Contexto Marco. (Temporalidad: depende de cada caso, mínimo 5 sesiones). Durante el itinerario de inserción, una vez incorporado a un puesto de trabajo, se realizan entrevistas específicas y tutorías, donde se informa, orienta y realizan intervenciones personalizadas, incluyendo acciones de desarrollo de aspectos personales que favorezca la ocupación y las competencias sociocognitivas, con el fin de detectar dificultades que afectan negativamente al mantenimiento del empleo e intentar eliminarlas.

*Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida, Ficha Seguimiento y Observación*

5ª. Informe de Competencia Sociocognitiva. Valoración del proceso, evaluando los conocimientos y destrezas adquiridos, los cambios en la actitud experimentados por la persona usuaria, nuevo perfil de Competencia Sociocognitiva y perspectivas de futuro.

*Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida.*

*Resumen Temporalidad:* Programa ejecutado durante un periodo mínimo de 1 año con 28 sesiones tutoriales y de orientación.

Nota sobre el autor: Ángel Luis González Olivares es profesor Asociado en el Dpto. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, Licenciado en Psicopedagogía y Máster en Intervención Psicoterapéutica. Ejerce como Director Gerente del Grupo de Integración Almida. Sus líneas de investigación principales tienen como núcleo el estudio de la orientación, formación y empleo de las personas con capacidades diferentes. Contacto: [algonzalez@edu.uned.es](mailto:algonzalez@edu.uned.es)

---

#### Referencias

- Álvarez Rojo, V.B. y García Pastor, C. (1996). La Evaluación de Necesidades para la Transición Escuela-Trabajo de alumnos con Necesidades Especiales: Investigación Colaborativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2, 2-2.
- Álvarez Rojo, V.B. y García Pastor, C. (1997). *Orientación Vocacional de Jóvenes con Necesidades Especiales. Un Programa de Transición a la Vida Adulta*. Madrid: EOS.

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt. [Traducción española (1978). México: Trillas].
- Beck A.T. & Beck R.W. (1972). Screening depressed patients in family practice. A rapid technic. *Postgrad Med*, 52, 81-85.
- Beck A.T., Rial W.Y. & Rickels K. (1974). Short form of Depression Inventory (Cross-validation). *Psychological Reports*, 34, 1184-1186.
- Beck A.T., Steer R.A., Garbin M.G. (1988). *Psychometric properties of the Beck Depression Inventory. Twenty-five years of evaluation*. *Clin Psychol Rev*, 8, 77-100.
- Beck A.T., Steer R.A. & Brown G.K. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Beck A.T., et al. (1997). Screening for major depression disorders in medical inpatients with the Beck Depression Inventory for Primary Care. *Behav Res Ther*, 35, 785-791.
- Beltrán, J.A. (1992). Un nuevo paradigma de la instrucción centrada en el aprendizaje. *II Symposium INFAD*. Cáceres.
- Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J.A. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J.A. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I: variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán J.A. y otros (1984). *Psicología Educativa, I y II*. Madrid: UNED.
- Beltrán, J. A. y Bueno Alvarez, J.A. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Beltrán, J. A. y otros (1993). *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Beltrán, J. y Bueno Alvarez, J.A. (1995). *Psicología de la Educación*. Madrid: Marcombo.
- Beltrán, J.A. y Genovard, C. (1999). *Psicología de la Instrucción. Aéreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J.A., Pérez, L.F. y Ortega, M.I. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA)*. Madrid: TEA.
- Brolin, D.E. & Kokaska, Ch. J. (1979). *Career Education for handicapped children and youth*. Londres: Charles E. Merrill.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Caritas Española (1999). *¿Cómo desarrollar la Empleabilidad?* Madrid: Cuadernos para la Inserción.
- Ceniceros Estévez, J.C. y Oteo Antuñano, E. (2003). *Orientación sociolaboral basada en itinerarios. Una propuesta metodológica para la intervención con personas en riesgo de exclusión*. Madrid: Fundación Tomillo.
- CINTERFOR/OIT (1995). *Horizontes de la Formación. Una carta de navegación para los países de América Latina y el Caribe*. Montevideo. Presentado a la XXII Reunión de la Comisión Técnica, Ocho Ríos, Jamaica.
- Derogatis L.R., Lipman, RS, Covi L. (1973). SCL-90: An outpatient psychiatric rating scale preliminary report. *Psychopharmacology Bulletin*, 9, 13-28.
- Derogatis, L.R. Rickels, K. & Rock, A. (1976). The SCL-90 and the MMPI: a step in the validation of a new self-report scale. *The British Journal of Psychiatry*, 128, 280-289.
- Farley, R. C., Bolton, B. y Parkerson, S. (1992). Effects of client involvement in assessment on vocational development. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 35 (3), 146-153.
- Farley, R. C., Bolton, R. & Little, N. (1990). Employability assessment and planning in rehabilitation and educational settings. *Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin*, 117-123.
- Feuerstein, R., Rand, Y. Hoffman, M. & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore: MD University Park Press.

- Feuerstein, R. (1993). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. En J. A. Beltrán y otros; *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- García Pastor, C y Alvarez Rojo, V. (1995). *La orientación profesional de jóvenes con necesidades educativas especiales: las funciones del departamento de orientación y los nuevos roles de los orientadores*. En J. Fernández Sierra (Ed.), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona, M.A.: Aljibe, pp. 329-343.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente: La teoría de las Inteligencia Múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2007). *Five Minds for the Future. La teoría en la práctica*. Boston (US): Harvard business school press.
- Irigoin, M. E. (1996). *La formación modular: documento de trabajo*. Mendoza, Argentina: Universidad de Cuyo, Instituto Tecnológico Universitario.
- Irigoin, M. E. (1997). *La implementación de los bachilleratos tecnológicos en la Universidad del trabajo del Uruguay*. Montevideo: UTU.
- Irigoin, M.E. (1999). *New trends in labor force development: focusing on competence. A case study of the construction sector in Chile*. Ginebra: OIT.
- Jenaro, C. (1997). *Orientación Profesional en Personas con discapacidad: Desarrollo y aplicación de instrumentos de evaluación e Intervención*. Tesis publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Jenaro, C. (1998). Transición de la escuela al trabajo y a la vida independiente. *Juventud y discapacidad*, 43, 31-45.
- Jenaro, C. (1999). *Transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas*. Ponencia de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Jenaro, C. (2008). *Planificación de la Transición a la Vida Adulta de Jóvenes con Discapacidad*. Ponencia del III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Jenkins, W.M. y otros (1992). *Philosophical, historical and legislative aspects of the rehabilitation counseling profession*. En R.M. Parker y E. M. Szymanski (Eds.), *Rehabilitation counseling. Basics and beyond*. Austin, TX: Pro-Ed., pp. 1-41-
- Krumboltz, J.D. & Thoresen, D.E. (1969). *Behavioral counseling: case and techniques*. New York: Holt.
- Krumboltz, J.D. (1979). *A social learning theory of career decision making*. In A. Mitchell y otros (Eds), *Social learning and career decision makin*. Cranston: Carrol Press.
- Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI). *Ley 13/1982, de 7 de abril sobre la Integración Social del Minusválido*. (BOE nº103 30-4-1982).
- Ley Orgánica de Ordenación General Sistema Educativo. (LOGSE). *Ley Orgánica, 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. (BOE 4-10-1990).
- Ley Orgánica de Educación. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación*. (BOE núm. 106, 4-05-2006).

- Magnusson, D. & Allen, V.L. (1983). *And international perspective form human development*. In Magnusson, D. & Allen, V.L. (Eds.): *Human development. An international perspective*. New York: Academic Press.
- Mayer, R.E. (1992) Guiding student's procesing of scientific information in text. In M. Pressley & K.R. Harris y J.T. Guthrie. *Promoting academic competence and literacy in school*. New York: Academic Press.
- Mayer, R.E. (2002) *Psicología de la educación. Vol I. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mayer, R.E. (2004). *Psicología de la Educación. Vol II. La enseñanza del aprendizaje*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- McCombs, B. L., & Whisler, J.S. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchel, A. y otros (Eds.) (1979). *Social learning and career decision making*. Cranston : Carrol Press.
- Mithaug, D.E. (1981a). *Prevocational training for retardet students*. Illinois, Charles C. Thomas.
- Mithaug, D.E. (1981b). *How to teach prevocational skills to severely handicapped persons*. Kansas, H. and H. Enterprise.
- Mithaug, D.E., Hadmeier, L.D. & Haring, N.G. (1977). *The relationship between training activities and job placement in vocational education of the severely and profoundly handicapped*. *AAESPH Revieww*, 1, 25-46.
- Mueller, H. H. & Wilgosh, L. (1991). Employment survival skills: frequency and seriousness of skill deficit occurrence for job loss. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 4 (4), 213-228.
- Nickerson, R.S., Perkins, D.N. & Smith, E.E. (1985) *Enseñar a Pensar*. Barcelona: Paidós.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (1987). *La integración social de los jóvenes minusválidos II*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Real Decreto 334/ 1985 de 6 de marzo, *sobre la Ordenación de la Educación Especial*. (BOE 16-3- 1982).
- Rivas, F. (1986). *La situación educativa*. Madrid: Alhambra.
- Rivas, F. (1988). *Psicología Vocacional. Enfoque del asesoramiento*. Madrid: EOS.
- Rivas, F. (1998). *Psicología Vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas, F. (2003). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel.
- Rivas, F. y Alcantud, F. (1989). *Evaluación criterial de la educación primaria*. Madrid: CIDE.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1991). Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in ques of successful aging. *Internatinal Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryff, C. (1989b). Happines is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C., y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C. & Singer, B. (1998). The contours of positive health. *Psychological Inquiry*, 9 (11), 1-28.
- Ryff, C., y Singer, B. (2002). From social structure to biology. In C. Snyder y A. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Londres: Oxford University Press.

- Segovia, F. y Beltrán, J. (1998). *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Segovia, F. y Beltrán, J.A. (2003). *El libro del Estudiante*. Madrid: SEK.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond I.Q.: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1986). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor S.A.
- Sternberg, R.J. y Spear-Swerling, L. (1996). *Enseñar a Pensar*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R.J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Thomas, K. y otros (1992). *Theoretical foundations of rehabilitation counseling*. In R.M. Parker y E.M Szymanski (Eds.), *Rehabilitation counseling. Basics and beyond*. Austin, TX: Pro-Ed, pp. 207-247.
- Verdugo, M.A. (1986). Integración social del deficiente psíquico adulto: Programas de entrenamiento prevocacional y vocacional. *Siglo Cero*, 117, 12-17.
- Verdugo, M.A. (1989a). *Los Programas Conductuales Alternativos: I. Habilidades Sociales*. Madrid: MEPSA.
- Verdugo, M.A. (1989b). *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Verdugo, M. A., y Jenaro, C. (1994). *Evaluación profesional de personas con discapacidad*. En M. A. Verdugo (dir.). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A. y Jenaro, C. (1995). *La formación profesional y la transición a la vida adulta*. En M.A. Verdugo (dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A. (1996). *POT: Programa de Orientación al Trabajo*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A. Jenaro, C. y Arias, B. (1998). Outcomes of a program of vocational evaluation for persons with physical disabilities and deafness. *Journal of Vocational Rehabilitation* 11, 1998 (181-194).
- Walsh, W.B. & Osipow, S.H. (Eds.) (1990). *Career Counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.